

Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner

Natalia Brüggemann

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag klärt zunächst umfassend grundlegende Begriffe und Konzepte der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik und systematisiert Merkmale des Russischen als Herkunftssprache in Deutschland. Die Variabilität der Sprachkompetenzen und damit verbundene Heterogenität in den Studiengruppen ist sowohl ein methodologisches Problem für Untersuchungen zur Herkunftssprache Russisch als auch ein didaktisch-methodisches Problem in Curriculumsentwicklung und Unterrichtsorganisation. Die Autorin entwickelt ein abgestuftes Modell zur Korrelation verschiedener Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs (Bilingualitätstypen) mit sprachlichen Kompetenzbereichen und ordnet schließlich systemlinguistisch fokussierte Bedarfsbereiche den rezeptiven und produktiven Kompetenzbereichen als Grundlage für ein Curriulum im universitären Sprachunterricht zu.

Keywords:

Curriculumsentwicklung, Herkunftssprache Russisch, Herkunftssprachendidaktik, Bilingualität

Zitieren des Artikels:

Brüggemann, Natalia (2021): Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner, Slavic Language Education 1/2021, S. 20-46, DOI: <https://doi.org/10.18452/23198>

Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner

Natalia Brüggemann

*Данная статья "Основы и принципы развития куррикулума по русскому как унаследованному языку" носит вводный характер к настоящему сборнику статей. Она разбита на две основные главы. Первая глава освещает центральные понятия, используемые в науке о многоязычии и дидактики по русскому как унаследованному языку, такие как *Herkunftssprecher* и *Herkunftssprache* (*heritage speakers* и *heritage language*), второе поколение русскоязычных мигрантов и др. В ней также даётся общая характеристика русскому как унаследованному языку, останавливаясь более подробно на таких особенностях, как на высокой вариативности языковых компетенций у людей с унаследованным русским языком, на влиянии процессов реструктуризации, стагнации, фоссилизации и репликации (*matter-Replikation* и *pattern-Replikation*) и на освоении языка в ситуации с ограниченным и изменённым импутом (языковым материалом), а также в чисто устном модуле.*

Преподавание русского языка группе людей с унаследованным русским языком в университетской аудитории находится в центре нашего внимания во второй главе. В этой части статьи рассматриваются рецептивные и продуктивные языковые компетенции у людей с унаследованным русским языком, а также определяются четыре основные формы проявления билингвизма: рецептивный билингвизм, устный билингвизм, устный билингвизм с навыками чтения, но без навыков письма и полностью развитый, сбалансированный билингвизм.

В этой же главе сравниваются два существенно разных типа преподавания языка – преподавание русского как иностранного языка и преподавание русского как унаследованного языка – и на основе актуальных научных исследований также подробно описываются и языковые потребности группы студентов с унаследованным русским языком в четырёх видах речевой деятельности: в аудировании, в говорении, в чтении и понимании текста и в письме.

1. Einführender Teil

1.1. Begriff der Herkunftssprache und ihre Sprecher/Lerner

Zu Beginn sollen die für das Thema zentralen Begriffe ‚Herkunftssprecher‘ und ‚Herkunftssprache‘ (*heritage speakers* und *heritage language*) sowie ‚erste‘ und ‚zweite Migrantengeneration‘ geklärt werden. Eine besondere Schwierigkeit stellt der Begriff ‚Herkunftssprecher‘ dar, vor allem weil seine Definition aufgrund der sprachkompetenzbezogenen und soziolinguistischen Heterogenität dieser Sprecher nie auf die ganze Gruppe dieser Personen, sondern immer

nur auf einen Teil der Herkunftssprecher zutrifft. Genau genommen, kann man immer einen Herkunftssprecher finden, dessen individuelle sprachbezogene Eigenschaften nicht der Definition entsprechen, der aber auch keiner anderen Sprechergruppe sinnvoll zugeordnet werden kann. Z. B. unterscheidet er sich in seinen Sprachkompetenzen oder in soziolinguistischen Faktoren (z. B. Familiensprache, Dominanzverschiebung o. a.) vom prototypischen Fall. (Ist man denn kein Herkunftssprecher mehr, wenn man in einer bilingualen Schule war und keine Dominanzverschiebung erfahren hat?) Daher sollte die hier von Polinsky/Kagan (2007) übernommene Definition so verstanden werden, dass sie nur die typischen sprachbezogenen Eigenschaften der Herkunftssprecher erfasst (vgl. Kernkomponenten der Definition von *heritage speaker* in Brehmer/Mehlhorn 2018: 18), und es soll betont werden, dass eine für diese Gruppe der Sprecher einheitliche Definition nicht möglich ist.

Ausgangspunkt der aktuellen Forschung über *heritage speakers* und *heritage language* ist meist die Definition von Polinsky/Kagan (2007: 369f.). Ihre Definition bezieht sich auf US-amerikanische Herkunftssprecher. Sie definieren Herkunftssprecher als Personen, die mit einer anderen Sprache als Englisch aufgewachsen und mehr oder weniger bilingual sind, jedoch ihre Erstsprache aufgrund des Wechsels zum dominanten Englisch nicht vollständig erworben haben: *heritage speakers* sind „individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language. The crucial criterion is that the heritage language was first in the order of acquisition but was not completely acquired because of the individual’s switch to another dominant language“. Diese Definition geht auf einen Vorschlag von Valdés (2000: 375) zurück.

Ein anderer Begriff für diese Personengruppe ist der der *zweiten Migrantengeneration*. Entscheidend für die Abgrenzung zur *ersten Migrantengeneration* ist das Migrationsalter. Hier werden die Altersgrenzen zwischen ‚geboren in Deutschland‘ und ‚Migrationsalter bis ca. 10-12 Jahre‘ über das Vorschulalter hinaus bis zum Beginn der Pubertät gedehnt (vgl. Anstatt 2012). Bei dem Begriff der ersten Migrantengeneration fußt das Kriterium ‚Migrationsalter vor oder nach der Pubertät (frühestens mit 12 Jahren)‘ auf der Überlegung, dass der natürliche Spracherwerb mit der Pubertät mehr oder weniger als „voll, perfekt“ abgeschlossen gelten kann und dass die Gruppe der Herkunftssprecher der ersten Migration ihre Herkunftssprache bereits vollständig erworben hat und daher zu den sog. *native speakers* gezählt werden kann (vgl. in diesem Zusammenhang den Begriff der kritischen Periode, die etwa bis zur Pubertät reicht, bei Lenneberg 1967).

Für die Herkunftssprecher der zweiten Migrantengeneration und auch für ihre Herkunftssprache selbst sind in der Sprachpraxis und in der Spracherwerbs- und Didaktikforschung weitere Begriffe im Umlauf: Erbsprache, Erstsprache (s. u.), Muttersprache (zu der Begrifflichkeit und zum unpassenden Begriff Muttersprachler vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 22f.). Für die russischen Äquivalente sind in der Forschung mehrere Begriffe vorgeschlagen worden: хэри́тажный (Rachilina/Maruškina 2015: 623), ЛУРЫ (= люди с унаследованным русским) (Dubinina/Polinskaja 2013: 25), русский как унаследованный (ebd., Brjuggemann 2018),

домашний, семейный (Kagan/Kudyma 2012, vgl. auch Dubinina/Polinskaja 2013: 25) u. a. In der folgenden Darstellung werden die in Dubinina/Polinskaja (2013) eingeführten russischen Begriffe *русский как унаследованный* und *люди с унаследованным русским* als neutral und am besten geeignet eingeschätzt und im Weiteren präferiert.

1.2. Begriffe der Spracherwerbsforschung: Herkunftssprache Russisch als Erstsprache und Deutsch als Erst- oder Zweitsprache

Der Spracherwerb wird als ein Prozess verstanden, der in eine Anfangs-, Verlaufs- und Endphase mit erwünschtem Endzustand (‘perfekte’ Beherrschung auf *native speaker*-Niveau) aufgeteilt werden kann. Beim Erwerb der Herkunftssprache kommt also irgendwann während dieses Prozesses die Erst- oder Zweitsprache Deutsch dazu. Der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns und die Art des Erwerbs sind dabei wesentlich und sorgen nebenbei gesagt für die Vielfalt der Lernvarietäten und die Heterogenität in den Kompetenzen der beiden Sprachen.

Nach Meisel (2007) sind im Zusammenhang mit dem Erwerbsbeginn der Zweitsprache folgende Konstellationen denkbar: simultaner Erwerbsbeginn (von Geburt bis 2-3 Jahre, doppelter Erstspracherwerb), sukzessiver Erwerbsbeginn der Zweitsprache oder früher kindlicher Zweitspracherwerb (ab 2-3 bis 8-10). Ab 8-10 fängt der Erwachsenen-Zweitspracherwerb oder der Fremdsprachenerwerb an.

Klein (2010) verfeinert diese Differenzierung und unterscheidet mit Hilfe von zwei Kriterien (Alter des Erwerbsbeginns und Art des Erwerbs ‘natürlich-gesteuert’) zwischen (simultanem) Erstspracherwerb (0-2/3), natürlichem, d. h. ungesteuertem Zweitspracherwerb (2/3-Erwachsenenalter) und dem institutionell gesteuerten Fremdsprachenerwerb (meist mit dem schulischen Unterricht ab 10-Erwachsenenalter).

Entsprechend dieser Einteilungen können die russischen Herkunftssprecher, die mit dem Studium der Slavistik beginnen, zwei Typen des bilingualen Spracherwerbs durchlaufen haben: 1. natürlicher simultaner Erstspracherwerb (= doppelte L1) und 2. natürlicher sukzessiver Spracherwerb (L1 Russisch, ab dem Alter von 2/3 Jahren L2 Deutsch). Falls der schulische gesteuerte (fremdsprachliche oder herkunftssprachliche) Russischunterricht ebenfalls zum Beginn des Studiums bereits vorhanden war (z. B. zweite Fremdsprache Russisch im deutschen Schulsystem), kommt ab dem entsprechenden Alter (ab 10 Jahre) der gesteuerte Spracherwerb der Herkunftssprache Russisch hinzu. Der Besuch des gesteuerten Russischunterrichts für die russischen allochthonen Minderheiten in Deutschland ist aber in dem deutschen Schulsystem in den Lehrplänen nicht als Pflichtprogramm vorgesehen und darüber hinaus auch nicht immer möglich, weil das entsprechende Angebot in den weiterführenden Schulen einfach fehlt (z. B. in Regensburg). So ist es durchaus weit verbreitet, dass der Erwerb der Herkunftssprache bis zum Beginn des Studiums in einem rein natürlichen, nur mündlichen Modus geschieht (dazu unten).

Für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist das vorhandene Wissen in der Erstsprache (der Herkunftssprache) wesentlich. So wird in der Forschung einerseits diskutiert, wann sich das

biologische Zeitfenster (oder die sog. sensible Phase) schließt (Meisel 2007, Klein 2010: 906f.), so dass der Erwerb der Zweitsprache anders abläuft als der Erstspracherwerb, andererseits wird diskutiert, inwiefern das vorhandene Wissen aus der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst (Klein 2010: 907f.). Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf dem Erwerb der Erstsprache/der Herkunftssprache Russisch. Es wird der Frage nachgegangen, was es für den Erwerb der Herkunftssprache Russisch der zweiten Migrantengeneration bedeutet, dass eine zweite Sprache von Beginn des Spracherwerbs an oder relativ früh und in einem sehr dominanten Ausmaß erst auf natürliche und etwas später durch die deutsche Schule auf gesteuerte Art und Weise dazu kommt. Wie wirkt sich die (Zweit)sprache Deutsch auf die Verlaufs- und auf die Endphase des Erwerbsprozesses der Herkunftssprache aus?

Oft wird angenommen oder berichtet, dass die Erstsprache durch die Zweitsprache verdrängt wird und infolge des mangelnden oder eingeschränkten Gebrauchs und des fehlenden gesteuerten Unterrichts fossilisiert (Brehmer/Mehlhorn 2018: 40f.). Die sog. Endphase mit dem ‚perfekten‘ Endzustand (*native speaker*-Niveau) wird also gar nicht erreicht, und der Prozess des Erstspracherwerbs stagniert. Es ist also von Bedeutung, die Beschaffenheit der Herkunftssprache zu untersuchen, um festzustellen, was in der Herkunftssprache fehlt oder noch nicht erworben ist, damit sie im institutionellen herkunftssprachlichen Unterricht an einer deutschen Universität und auch an der Schule vervollständigt werden kann.

1.3. Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch

1.3.1. Hohe Variabilität der Sprachkompetenzen

Wenn im Weiteren von der Beschaffenheit der Herkunftssprache die Rede ist, dann ist die Herkunftssprache gemeint, die von Sprechern zum Studium an den Universitäten in Deutschland mitgebracht wird. D. h. der Betrachtungsfokus liegt auf der Gruppe der erwachsenen Lerner, die einerseits eine hohe Variabilität in den Sprachkompetenzen aufweist und deren Spracherwerb andererseits den ‚perfekten‘ Endzustand noch nicht erreicht hat bzw. stagniert.

Die Beschaffenheit der Herkunftssprache wird vor allem aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung und der Perspektive der Herkunftssprachendidaktik untersucht. Zu den Forschungsfragen gehören: Wie wurde die Herkunftssprache erworben oder verloren (Perspektive der Mehrsprachigkeit)? Man versucht also, aus den erhobenen Daten Rückschlüsse auf die bereits geschehenen Erwerbsprozesse zu ziehen. Dann ist die Frage wichtig: Wie kann sie weiter sinnvoll gelehrt und gelernt bzw. institutionell gesteuert werden (Perspektive der Herkunftssprachendidaktik)? Man versucht also zweitens, ein optimales, auf diese Gruppe zugeschnittenes Unterrichtskonzept zu entwickeln.

Im Unterschied zu Fremdsprachenlernern, die an den Universitäten mit dem Spracherwerb oft mit Null-Kenntnissen im Russischen beginnen, zeigen die Herkunftssprecher zu Beginn des Studiums eine extreme Variabilität hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen.

Auf diese hohe Binnen-Heterogenität der Sprachkompetenzen von Herkunftssprechern wurde bereits in der Forschung hingewiesen. Die Sprachkompetenzen der Herkunftssprecher werden mittels eines Kontinuum-Modells erfasst, das sich zwischen zwei Polen erstreckt: vom Pol der rein rezeptiven Kompetenzen (rezeptiver Bilingualismus, *basilect heritage*) zum Pol, der sich den institutionell gesteuerten Kompetenzen von *native speakers* annähert (*acrolect heritage*) (Polinsky/Kagan 2007: 371f., Polinsky 2015: 10; s. auch unten).

Zudem werden vielfältige sprachinterne, sprachinputbezogene und auch soziolinguistisch motivierte Faktoren genannt, die diese Heterogenität verursachen, wie etwa Migrationsalter und Schulbesuch im Herkunftsland, Ausmaß des gesteuerten Unterrichts im Russischen vor dem Studienbeginn, Qualität und Quantität des elterlichen Inputs in der innerfamiliären Kommunikation, individuelle Sprach- und Lernbegabung, Bildungsgrad der Eltern, Spracheinstellungen und Motivation (für einen Überblick vgl. Anstatt 2011).

Die Heterogenität stellt methodisch gesehen für die Untersuchung der Beschaffenheit der Herkunftssprache eine Herausforderung dar. Ohne ihre Auflösung in homogene Probandengruppen sind haltbare Aussagen über die Beschaffenheit oder Unvollständigkeit kaum zu gewinnen. Eine der wichtigsten Aufgaben ist es daher, für eine empirische Untersuchung der Beschaffenheit der Herkunftssprache geeignete Kriterien für die Auflösung der Heterogenität zu finden und die Beschaffenheit der Herkunftssprache in homogenen Gruppen zu untersuchen. Mögliche Kriterien für eine grobe Einteilung in homogene Gruppen wären z. B. das ‚Migrationsalter vor der Einschulung oder danach‘ (0-7/8 oder 7/8-10/12) und damit verbundene Lese- und Schreibfertigkeiten und der ‚Besuch des gesteuerten Russischunterrichts im deutschen Schulsystem‘ (vgl. Brüggemann in diesem Band, Brüggemann 2018).

1.3.2. Allgemeine Spezifika der Herkunftssprache Russisch

Generell können folgende fünf allgemeine Spezifika der Herkunftssprache Russisch genannt werden, auf die im Weiteren etwas ausführlicher eingegangen wird.

1. Die Herkunftssprache Russisch unterliegt der Attrition (Sprachverlust, Sprachvergessen) durch mangelnden Gebrauch und durch Restrukturierungsprozesse, die von der ständigen Präsenz der Zweitsprache Deutsch verursacht wird.
2. Die Herkunftssprache Russisch unterliegt der Stagnation und Fossilierung, verursacht durch Dominanzwechsel zur Zweitsprache Deutsch.
3. Die Herkunftssprache Russisch unterliegt sprachkontakttypischen Einflüssen aus der Zweitsprache Deutsch (Transfer, *matter-* und *pattern-*Replikation).
4. Der Erwerb der Herkunftssprache Russisch geschieht auf der Basis eingeschränkten, verschlissenen Inputs.
5. Der Erwerb der Herkunftssprache Russisch geschieht auf der Basis der gesprochenen Sprache im mündlichen Modus.

1. Attrition bedeutet Verlust von ursprünglich erworbenen Kenntnissen, oft durch mangelnden Gebrauch der Herkunftssprache und durch den Wechsel zur Zweitsprache (Umgebungssprache Deutsch). Pavlenko (2004: 54) gibt diesen Prozessen folgende Definition:

“L1 attrition involves a more or less permanent restructuring, convergence, or loss of previously available phonological and morphosyntactic rules, lexical items, concepts, classification schemas, categorial distinctions, and conversational and narrative conventions, exhibited not only in the L2 but also in a monolingual L1 context, and not only in production but also in perception and comprehension”.

Aktuelle Untersuchungen der Mehrsprachigkeitsforschung hinsichtlich der Attrition zeugen davon, dass der Faktor Migrationsalter eine entscheidende Rolle spielt. So wurde gezeigt, dass die Probanden, die im Alter bis 12 Jahren immigriert sind, den Attritionsprozessen am stärksten unterliegen, während die Attrition bei der Migration nach dem 12. Geburtstag schwächer ausfällt (vgl. Verweise bei Anstatt 2011).

Besters-Dilger (2013) betont in diesem Zusammenhang, dass das Phänomen der Attrition nur bei den erwachsenen Migranten eindeutig untersucht werden könne, da Attritionsprozesse sonst von unvollständigem Spracherwerb schwer zu trennen seien. Ausgereifte Methoden zur Trennung der beiden Phänomene gibt es noch nicht, aber einen methodischen Vorschlag zur simulierten Langzeitstudie liefert die Arbeit von Anstatt (2011), in der gezeigt wird, wie die Attrition bei der zweiten Generation von unvollständigem Erwerb abgegrenzt und untersucht werden kann. Nach Anstatt ist von der Attrition vor allem die lexikalische Ebene – Abrufbarkeit der Lexeme in Wortfindungsaufgaben – betroffen. Allerdings unterscheidet die Autorin in ihrer Studie nicht, ob es sich um lexikalische Kompetenz oder lexikalische Performanz handelt bzw. ob nur die lexikalische Produktion oder sogar die lexikalische Rezeption betroffen ist. Der Frage, ob die unhäufige Lexik nun tatsächlich vergessen wurde und auch rezeptiv nicht mehr zur Verfügung steht oder ob nur Abrufbarkeitsschwierigkeiten vorliegen, wird in der Arbeit nicht nachgegangen.

Es mag von theoretischer Bedeutung sein, die Restrukturierungsprozesse genau zu untersuchen, um nachzuweisen, dass z. B. Attritionsprozesse nicht nur in der ersten Migrantengeneration, sondern auch in der zweiten Migrantengeneration stattfinden können. Möglicherweise sind aber die dahinterliegenden Prozesse bei bestimmten sprachlichen Vorkommen gar nicht eindeutig interpretierbar, so dass es sich bei der generellen Frage nach der Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch gar nicht lohnt, der Frage nach der Trennung der beiden Phänomene – der Attrition von dem unvollständigen Spracherwerb in der zweiten Migrantengeneration – nachzugehen.

Neuere Ansätze in der Attritionsforschung gehen von dem Standpunkt aus, dass man Sprachattrition nicht als einen graduell fortschreitenden Prozess ansehen kann, sondern dass es sich dabei um einen Restrukturierungsprozess handelt. Deswegen muss eine Unterscheidung gemacht werden zwischen zwei unterschiedlichen Phänomenen der Sprachattrition (Riehl 2014:

95):

„1. Phänomene, die durch den Mangel an Gebrauch verursacht werden, z.B. Vereinfachungsprozesse bei grammatischen Strukturen, Schwierigkeiten beim Zugang, die sich durch Verzögerungsphänomene, Pausen und Code-Switching ausdrücken.^[L]^[SEP]2. Entwicklungen, die durch Sprachkontakt verursacht werden und darauf zurückzuführen sind, dass Sprachen in unserem Gehirn parallel gespeichert werden und stark miteinander verbunden sind [...]“. ^[L]^[SEP]

2. Eine ausbalancierte Zweisprachigkeit bei den Herkunftssprechern ist eher ein seltenes Phänomen, in der Regel ist die Zweitsprache, die Umgebungssprache vor dem Beginn des Studiums die starke, dominante, während die Herkunftssprache die schwächere Sprache ist. Die Forschung zur Sprachdominanz zeigt unter anderem, dass die Dominanzverhältnisse auf verschiedene Art und Weise zum Ausdruck kommen, z. B. in der Präferenz für eine der Sprachen beim Sprachgebrauch (die starke Sprache wird bevorzugt), in der Schnelligkeit/Langsamkeit der Entwicklung (die schwache Sprache entwickelt sich langsamer), in der Vollständigkeit beim Erwerb (die schwache Sprache wird evtl. gar nicht vollständig erworben), in häufigem Integrieren von Elementen der stärkeren Sprache (Transfer), im Umfang des Wortschatzes und in der Anzahl von Chunks (Routinen) usw. (Müller et al. 2011: 65ff., Brehmer 2016, Brehmer/Mehlhorn 2018: 25ff.).

Weiterhin kann die Sprachdominanz je nach verschiedenen Sprachphänomenen unterschiedlich ausfallen. Es kann in einem Bereich die eine Sprache stärker sein, in einem anderen die andere. Man könnte sogar die Frage stellen, ob der Begriff Dominanz überhaupt sinnvoll ist. Ungeachtet dessen wird in der Forschung zur Mehrsprachigkeit ein Dominanzwechsel von der Erstsprache zur Zweitsprache festgestellt (vgl. Definition von *heritage language* in Kap. 1.1.), so dass davon auszugehen ist, dass ab der Einschulung und mit der weiteren schulischen Laufbahn der Sprachgebrauch sich deutlich ändert. Neben dem schulischen Training und dem Erledigen der Hausaufgaben in der Zweitsprache Deutsch werden auch der Freundeskreis und die Kommunikation außerhalb des Elternhauses in der Zweitsprache zunehmend wichtiger. Für die Herkunftssprache bleibt wenig an kognitiven Ressourcen und kommunikativen Bedürfnissen übrig. Ohne gesteuerten Unterricht verlangsamt sie sich in der Entwicklung, stagniert oder wird sogar abgebaut.

3. Sprachkontakttypische Produkte, die auf Einflüsse aus der Zweitsprache Deutsch in die Erstsprache und umgekehrt zurückzuführen sind, sind für zweisprachige Personen ein völlig normales Phänomen. Sie deuten darauf hin, dass die beiden Sprachen im Gehirn stark vernetzt sind und dass beim Gebrauch der einen Sprache die andere nicht ruht, sondern mitaktiviert und sogar unterdrückt werden muss (Riehl 2014: 100). Ohne darauf ausführlich einzugehen, möchte ich nur erwähnen, dass in der Forschung bereits eine Menge Arbeiten existiert, die die verfestigten

Sprachkontaktprodukte russisch-deutscher bilingualer Sprecher beschreiben (Brehmer 2007, Karl 2012, Karl in diesem Band, Wald 2009).

4. Die Bedeutung des Inputs, d. h. des sprachlichen Materials, das dem Kind von Geburt an durch Eltern und andere Quellen angeboten wird, ist für den Spracherwerb unumstritten. Besonders in gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorien wird seine Wichtigkeit immer wieder betont (Tomasello 2003). In Bezug auf den Erwerb der Herkunftssprache wird in der Forschung darauf hingewiesen, dass der Input, dem die Herkunftssprecher in Deutschland ausgesetzt sind, Besonderheiten aufweist und vom Input, dem ein Kind in monolingualer Umgebung ausgesetzt ist, in seiner Quantität und Qualität abweicht. Untersuchungen zur Auswirkung des Inputs betonen (Überblick zur Inputforschung in Brehmer/Mehlhorn 2018: 35ff.), dass die Herkunftssprecher eine größere Sensitivität in Bezug auf familiären Input zeigen. Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass die Menge des Inputs mit der Höhe der Kompetenzen nicht Eins-zu-Eins gleichzusetzen sei. Was die Qualität des Inputs angeht, wird in der Forschung untersucht, ob sich bestimmte Sprachgebrauchsmuster, wie z. B. Sprachmischungen, Transferprodukte im elterlichen Input oder Fehlertoleranz von Seiten der Eltern gegenüber den Herkunftssprechern und auch sprachliche Besonderheiten der Eltern, z. B. Dialekt, auf die Kompetenzen der Kinder auswirken. Andererseits ist der Input der Eltern nicht allein ausschlaggebend, wie die Untersuchungen von Brehmer zeigen, denn es gibt durchaus einzelne sprachliche Bereiche, bei denen die Kompetenzen der Herkunftssprecher die Kompetenzen ihrer Eltern im Russischen übersteigen, auch wenn es sich hierbei um seltene Ausnahmen handelt (Brehmer 2017).

5. Für das wesentliche Charakteristikum der Herkunftssprache halte ich, dass sich ihr Erwerb ohne gesteuerten Unterricht auf der Basis der gesprochenen Sprache vollzieht und mit fehlenden oder nicht systematisch trainierten schriftsprachlichen Fertigkeiten einhergeht. Daher gehe ich hier davon aus, dass die Herkunftssprache einerseits weitgehend auf den Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten der gesprochenen Sprache basiert. Andererseits fehlen ihr viele Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten der geschriebenen Sprache (im Sinne der konzeptionellen Schriftlichkeit). Die Beschaffenheit bzw. die Unvollständigkeit der Herkunftssprache hängt unter anderem von der Frage ab, ob eine bestimmte Kategorie oder ein bestimmtes sprachliches Phänomen zur gesprochenen Sprache gehört oder nicht, und auch davon, ob es in der gesprochenen Sprache überhaupt vorkommt. Die Grenzen der Unvollständigkeit können also generell zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache gezogen werden (vgl. Brüggemann 2016, Brüggemann in diesem Band).

2. Herkunftssprachlicher Russischunterricht – Bedarfsbereiche beim Erwerb der verschiedenen Sprachkompetenzen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben

2.1. Rezeptive und produktive Kompetenzbereiche bei Herkunftssprechern

Rezeptive und produktive Kompetenzen im Russischen bei Herkunftssprechern und bei Fremdsprachenlernern stehen in unterschiedlichem Verhältnis zueinander und werden von diesen Lernergruppen auf jeweils andere Art und Weise erworben. Bei Fremdsprachenlernern verläuft der Erwerbsprozess der beiden Kompetenzbereiche parallel, d. h. die Fremdsprachenlerner beginnen mit rezeptiven Bereichen, wie Lesen und Hören, und mit produktiven Bereichen, wie Sprechen und Schreiben, gleichzeitig: Ein Wort wird gehört, gelesen, gesprochen und geschrieben am besten zur selben Zeit. Auf diese Art werden die mündlichen und schriftlichen, die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten der Fremdsprachenlerner gleichzeitig und in einem Zusammenhang trainiert. Anders verläuft der Erwerb der Kompetenzbereiche bei Herkunftssprechern. Bei den Herkunftssprechern, vor allem bei denen, die vor der Einschulung nach Deutschland migriert sind und auch keinen gesteuerten Unterricht erhalten haben und die ihre Herkunftssprache in einem rein mündlichen Modus erworben haben, ist die simultane Verbindung zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzbereichen häufig nicht gegeben oder wird erst später im herkunftssprachlichen Unterricht, sei es im späteren Schulalter, sei es im Erwachsenenalter, hergestellt.

	rezeptive Kompetenzen	produktive Kompetenzen
mündliche Kompetenzen	Hören (Hörverstehen)	Sprechen
schriftliche Kompetenzen	Lesen (Leseverständnis)	Schreiben

Spracherwerb bei Fremdsprachenlernern

rezeptive Kompetenzen	produktive Kompetenzen
Hören (Hörverstehen)	Sprechen

keine Verbindung

Lesen (Leseverständnis)	Schreiben
----------------------------	-----------

Spracherwerb bei Herkunftssprechern

Der getrennte Erwerb der Kompetenzen bei Herkunftssprechern kann verschiedene Formen annehmen. Es können entsprechend den vier Kompetenzen verschiedene Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs (bei voll ausgebildeten Kompetenzen in der Erst- oder Zweitsprache Deutsch) unterschieden werden. Mit Hilfe dieser vier verschiedenen Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs kann auch die Bilingualität der Herkunftssprecher in die folgenden vier verschiedenen Formen aufgefächert werden. Zum einen gibt es Herkunftssprecher, die rein rezeptiv bilingual sind, keine schriftlichen und auch keine produktiven mündlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache aufweisen. Dieses Phänomen nennt man *rezeptiver Bilingualismus*.

Ein sehr verbreiteter Typ der Bilingualität von Herkunftssprechern ist der mündliche Bilingualismus, der durch relativ gut ausgebildete Kompetenzen in mündlicher Rezeption und auch in mündlicher Produktion der Herkunftssprache gekennzeichnet ist. Die weiteren Stufen der Bilingualität sind der mündliche Bilingualismus mit Lesekompetenzen in der Herkunftssprache und schließlich der voll ausgebildete Bilingualismus mit allen vier Kompetenzen in der Herkunftssprache. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Formen des individuellen herkunftssprachlichen Erwerbs bzw. der individuellen Bilingualität:

		Lesen	Schreiben
		Sprechen	Sprechen
nur Hörverstehen	Hörverstehen	Hörverstehen	Hörverstehen
rezeptive Bilingualität	(rezeptive und produktiver) mündliche Bilingualität	mündliche Bilingualität mit Lesekompetenzen und -verständnis	voll ausgebildete Bilingualität

Tab. 1: Verschiedene Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs bzw. der Bilingualität bezogen auf die vier sprachlichen Kompetenzbereiche

Diese Abstufung erweist sich als sinnvoll, weil sie so in der Praxis des herkunftssprachlichen Unterrichts vorkommt, auch wenn nicht genaue Prozentzahlen ermittelt werden können und auch nicht prognostiziert werden kann, welche Herkunftssprecher mit welchem Typ der Bilingualität zum herkunftssprachlichen Unterricht erscheinen. Im Unterricht können alle vier Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs vertreten sein und für die oben bereits erwähnte starke Variabilität in den Sprachkompetenzen sorgen.

Diese Abstufung entspricht weitgehend den individuellen Bedürfnissen, die eigene Herkunftssprache zu gebrauchen. Ähnlich wie bei Attritionsprozessen, die weitgehend vom Sprachgebrauch abhängig sind (vgl. Schmid 2011: 83ff. zum interaktiven Input- und Output-Gebrauch, zum nicht-interaktiven Nur-Input-Gebrauch und zum Nur-Output-Gebrauch), könnte man Typen des herkunftssprachlichen Gebrauchs beim Spracherwerb – nicht nur bei der Sprachattrition – gebrauchsbasiert feststellen. Somit können die folgenden individuellen Gebrauchssituationen unterschieden werden: 1. Die Herkunftssprache wird nur rein rezeptiv gebraucht (z. B. wenn das Kind zu Hause mit seinen Eltern nur Deutsch spricht, aber viel Russisch hört und versteht, = nur Input, Nicht-Interaktiver Typ); 2. Die Herkunftssprache wird in rein mündlicher Form verwendet (z. B. wenn das Kind auch selbst seine Herkunftssprache produktiv verwendet, aber weder lesen noch schreiben gelernt hat, = Interaktiver Typ); 3. Die Herkunftss-

sprache wird in mündlicher Form rezipiert und produziert, es werden aber zu Hause auch Lesefertigkeiten geübt (= Interaktiver Typ) und 4. Es werden alle vier Kompetenzbereiche erworben und die Herkunftssprache wird in mündlicher und schriftlicher Form ständig interaktiv eingesetzt, z. B. im schulischen, universitären oder beruflichen Bereich. Je nach Gebrauchssituation oder Gebrauchsnotwendigkeit bilden sich verschiedene herkunftssprachliche Erwerbsformen heraus. Wenn also die letzten Sprachfertigkeiten im schriftlichen Bereich weniger oder gar nicht gebraucht werden, weil die mündlichen Fertigkeiten und die im Lesen für die erfolgreiche, meist innenfamiliäre Kommunikation völlig ausreichend sind, wird die Herkunftssprache auch unvollständig erworben.

Diese Abstufung kann auf das oben bereits erwähnte Modell von Polinsky/Kagan (2007) übertragen werden, in dem Sprachkompetenzen der Herkunftssprecher im Sinne eines Kontinuum-Modells erfasst werden, das sich zwischen zwei Polen erstreckt: vom Pol der rein rezeptiven Kompetenzen (rezeptiver Bilingualismus, *basilect heritage*) zum Pol, der sich den institutionell gesteuerten Kompetenzen von *native speakers* annähert (*acrolect heritage*) (Polinsky/Kagan 2007: 371f., Polinsky 2015: 10, vgl. dazu auch Brehmer/Mehlhorn 2018: 32f.).

Weiterhin kann diese Einteilung zur Diskussion über den Begriff *Bilingualität* beitragen, der in der Forschung entweder gebrauchsbasiert (funktional) – als Fähigkeit, ohne weiteres von einer Sprache zur anderen Sprache (Varietät) je nach Gebrauchsdomäne zu wechseln – (Oksaar 1980:43, Lüdi 1996) oder kompetenzbezogen definiert wird – als Fähigkeit, in beiden Sprachen sehr hohe Kompetenzen zu besitzen, als „native-like control of two languages“ – (Bloomfield 1984/1933: 56). Im letzteren Fall handelt es sich um eine seltene und daher eher realitätsferne Bilingualität. Beide definatorische Komponenten – sowohl die einzelnen Kompetenzbereiche als auch die individuelle, funktional-orientierte Gebrauchssituation – werden in der hier vorgeschlagenen Abstufung der Bilingualitätsformen vereint und können den Begriff Bilingualität genauer erfassen.

Ein weiterer relevanter Aspekt betrifft das Niveau der erworbenen Sprachkompetenzen selbst und die Relation zwischen den mündlichen und schriftlichen Kompetenzen. Anzunehmen ist, dass bei voll ausgebildeter Bilingualität, die alle vier Kompetenzbereiche einschließt, eine Art Implikation vorliegt. D. h., verfügt ein Herkunftssprecher über solide Sprachkompetenzen im schriftlichen Bereich, so ist zu erwarten, dass bei ihm ebenfalls solide Sprachkompetenzen in anderen Bereichen – Hören, Sprechen und Lesen – bestehen bzw. eine mündliche Bilingualität mit oder ohne Lesefertigkeit und auch eine reine rezeptive Bilingualität vorliegt. Umgekehrt wirkt diese Implikation aber nicht: Tatsache ist, dass die Höhe des Niveaus der mündlichen Kompetenzen nicht zwangsläufig von dem Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen und Schreiben) abhängt. So können die Kompetenzen im mündlichen Bereich ein hohes Niveau auch bei komplett fehlender Alphabetisierung oder Kenntnis lediglich der Druckbuchstaben im Russischen erreichen. Hier entsteht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzbereichen.

Die folgende verschriftlichte Passage ist ein Beispiel für die Höhe der mündlichen Kompetenzen bei komplett fehlender Alphabetisierung. Die Probandin spricht zwar deutlich und fließend Russisch, hat aber zu der Zeit der Aufnahme überhaupt keine Vorstellung von russischen Buchstaben und kann im Russischen weder lesen noch schreiben (undeutliche Stellen wurden mit eckigen Klammern [...] gesetzt und ausgelassen, formale Abweichungen (Fehler) sind unverändert geblieben):

„Ну, я здесь родилась, мои родители из России, и я всегда дома разговаривала на русском поэтому. Писать и читать я никогда не учила, у меня была книжка, где буквы были, но я её вообще не смотрела. И я только училась говорить. Ну. Я вообще вначале могла только русский, и потом в киндергартене я начала учить немецкий. Я как-то никогда не хотела учить читать и писать, ну щас появился интерес и поэтому я хотела сюда прийти. У меня маленький братишка. Ну, он вообще ещё меньше, чем я по-русски говорит. Он понимает все, но мы с ним общаемся на немецком и все другие мои кузины, я тоже с ними на немецком. Но только с родители, я с ними на русском. Я хожу в танцы. Ну это хорошо, если я могу, я учусь и потом я могу куда-то уйти и танцевать. И тоже я люблю петь. Я делаю очень много тортов и всяких маленьких кухен. Я родилась в Ингольштате и потом мы переехали в [...], это почти в Мюнхене. Ну там я пошла в реальшуле и учила французский тоже. Я никогда не могла учить русский в школе, потому что не преподавали. Мой папа из Узбекистана, он родился в Ташкенте. Там познакомились мои родители. У моей мамы родители были немцы, и поэтому мы могли сюда приехать, очень легко. Другие родственники тоже сюда приехали. Моя мама, она шьёт, она шнайдерин, открыла свой бизнес. Папа на фирме работает, где они делают вещи для машин.“

Die Schere zwischen den mündlichen und den schriftlichen Kompetenzen kann also sehr weit auseinandergehen. Dieser Tatsache trägt Rechnung, dass zwischen der relativ gut ausbalancierten mündlichen Zweisprachigkeit und der schriftlichen Einsprachigkeit in der dominanten Sprache unterschieden werden kann (Riehl 2006: 20f.)

Was bedeutet diese Erwerbssituation für den herkunftssprachlichen Unterricht? Der Anfangsunterricht sollte auf die Herstellung der Verbindung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zielen. Hier verläuft der Weg vom Mündlichen zum Schriftlichen, von Aussprache zur Verschriftlichung, also nicht wie bei den Fremdsprachenlernern, deren Anfangsunterricht gewöhnlich vom Schriftbild zur Lautbildung voranschreitet.

Wenn der Erwerbsvorgang bei den Fremdsprachenlernern typischerweise vom Schriftbild zur korrekten Aussprache (mit Reduktion, Assimilation und Betonung) verläuft, müssen die Herkunftssprecher demnach den umgekehrten Weg gehen: vom Lautbild zur Schrift. Diese „entgegengesetzte Erwerbsrichtung“ spiegelt sich ebenfalls in vielen einzelnen Bedarfsbereichen wider. Hier wird dies am Beispiel der Reduktion verdeutlicht (zu den Bedarfsbereichen unten): Müssen z. B. die Fremdsprachenlerner das Wissen erwerben, schriftlich vorgelegte

Wörter richtig zu reduzieren, so müssen die Herkunftssprecher lernen, aus „korrekt“ reduzierten, ihnen nur lautlich vorliegenden Wörtern ihre richtige Schreibweise abzuleiten. Oder wenn die Fremdsprachenlerner am Schriftbild die Palatalisiertheit eines Konsonanten erkennen und seine richtige Aussprache üben müssen, so müssen die Herkunftssprecher aus dem Hörbild die korrekte Schreibweise ableiten (z. B. ein Weichheitszeichen setzen oder kein <й> zwischen einem palatalisierten Konsonanten und einem Vokal setzen usw.).

2.2. Fremdsprachenunterricht vs. Herkunftssprachenunterricht im Vergleich

Bevor zu den einzelnen Bedarfsbereichen von herkunftssprachlichen Lernern übergegangen wird, sollen hier noch die grundlegenden Unterschiede in den Lernvoraussetzungen deutlich gemacht und aufgelistet werden, die die beiden Lernergruppen – Herkunftssprecher und Fremdsprachenlerner – zum Sprachunterricht mitbringen. Die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen begründet schließlich die Trennung der beiden Lernergruppen in der Anfangsphase des universitären herkunftssprachlichen Curriculums.

1. Fremdsprachenlerner und Herkunftssprecher stehen beim Beginn ihres universitären Russischunterrichts auf unterschiedlichen Kompetenzstufen. Wenn die Fremdsprachenlerner häufig ohne Vorkenntnisse beginnen, Russisch an der Universität zu erwerben, zeigen die Herkunftssprecher eine starke Variabilität hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Die Binnendifferenzierung im herkunftssprachlichen Unterricht und der durchdachte Umgang mit Heterogenität sind damit eine notwendige Voraussetzung zur Unterrichtskonzeption. Hier können zunächst zwei grobe sprachbiographische Kriterien angewandt werden: „Migrationsalter vor oder nach der Einschulung“ und „Besuch des gesteuerten Russischunterrichts im deutschen Schulsystem oder in alternativen Einrichtungen“ (vgl. Brüggemann 2018). Für die Studierenden, die entweder spät immigriert sind (z. B. bereits ein Jahr im russischen Grundschulsystem verbracht haben) oder die einen gesteuerten Russischunterricht erhalten haben, muss nach der Differenzierung ein Einstufungstest durchgeführt werden, der ihre Sprachkompetenzen genauer erfasst. Diejenigen Studierenden, die noch vor dem Einschulalter immigriert sind und noch keinen gesteuerten Russischunterricht erhalten haben, werden als Schreibanfänger eingestuft (das sind rezeptiv Bilinguale oder Bilinguale mit rein mündlichen Kompetenzen ohne Lesekompetenz).

2. Die oben dargestellte Erwerbsrichtung ist bei den beiden Lernergruppen z. T. „entgegengesetzt“: Bei den Herkunftssprechern (abgesehen von rein rezeptiven Bilingualen) verläuft der Weg tendenziell vom Mündlichen zum Schriftlichen, bei den Fremdsprachenlernern laufen die beiden Erwerbsbereiche parallel. Das Hauptgewicht liegt dabei auf dem Bereich des Sprechens und dem Erwerb der mündlichen Kompetenzen im Russischen.

3. Auch die Unterrichtssprache im Anfänger-Unterricht kann zu den grundlegenden Unterschieden gezählt werden: Während die Fremdsprachenlerner ohne Erklärung auf Deutsch nicht auskommen, kann der herkunftssprachliche Unterricht – auch für reine rezeptiv Bilinguale – gleich auf Russisch gehalten werden, ohne dass der Dozent besonders deutlich oder mit besonders einfachen Wörtern reden muss.

4. Die grundlegenden Prinzipien der beiden Unterrichtsarten sind unterschiedlicher Natur: Wenn der fremdsprachliche Unterricht primär und zumindest am Anfang auf die Bewältigung authentischer kommunikativer Situationen zielt – im Sinne *des kommunikationsorientierten Unterrichts* –, setzt der herkunftssprachliche Unterricht andere Schwerpunkte. Der herkunftssprachliche Unterricht folgt von Anfang an anderen Prinzipien, die für die Bewusstmachung des sprachlichen Inventars, seine Funktionen und Strukturen sowie die Regeln seiner Verbindung und seiner Verwendung in der gesprochenen und in der geschriebenen Sprache gelten. Im Allgemeinen geht es beim herkunftssprachlichen Unterricht – im Sinne *des kognitivistischen oder wissensorientierten Unterrichts* – um die Herausbildung und Förderung der auf alle sprachlichen Ebenen bezogenen Sprachbewusstheit. Dazu gehören die Inventarelemente der phonetischen, morphematischen, morphologischen, syntaktischen Ebene und die der Textebene (s. unten Bedarfsbereiche auf verschiedenen sprachlichen Ebenen).

Ein weiterer Schwerpunkt betrifft die Vervollständigung dieses Sprachinventars, d. h. den Erwerb derjenigen Kategorien und Strukturen, die noch nicht, unvollständig oder abweichend von der Norm erworben wurden und fossilisiert sind (vgl. Brüggemann 2016). Da die Unvollständigkeit einer Kategorie unter anderem mit der lexikalischen Häufigkeit eines Wortes einhergeht (d. h. die grammatischen Kategorien werden nur bei bekannten Wörtern normgerecht ausgedrückt; sind die Wörter dagegen unbekannt, werden keine grammatischen Formen mit ihnen gebildet, vgl. Brüggemann in diesem Band), muss der Stellenwert der Grammatik im herkunftssprachlichen Unterricht überdacht werden. Aus der Tatsache, dass das grammatische Wissen nur auf bekannte Wörter angewendet wird, folgt, dass die Grammatik sowie die Erweiterung und funktionale Differenzierung des Wortschatzes eine Sonderstellung im herkunftssprachlichen Unterricht einnehmen. Bei den Fremdsprachenlernern spielt zumindest gemäß der kommunikationsorientierten Unterrichtskonzeption der Erwerb der Grammatik dagegen eher eine sekundäre Rolle: Es wird so viel Grammatik vermittelt, wie die erfolgreiche Kommunikation erfordert.

Schließlich steht der Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen im Sinne der konzeptionellen Schriftlichkeit im Vordergrund des herkunftssprachlichen Unterrichts (vgl. Punkt 2). Dies ist weitgehend dem Umstand geschuldet, dass die mündlichen Kompetenzen bei den meisten Herkunftssprechern bereits vorhanden sind und zunächst auf die schriftlichen Fertigkeiten „übertragen“ und später zu bildungssprachlichen Kompetenzen ausgebaut werden müssen.

5. Deutliche Unterschiede bestehen ebenso im Einsatz von Lernmaterialien und in der grundsätzlichen Herangehensweise: Während die Fremdsprachenlerner eine feinkörnige, aus portionierten und nach Schwierigkeitsgrad abgestuften und aufgebauten Materialien bestehende Einübung einzelner Fertigkeiten bekommen („micro-approach: short simple texts, gradually increasing in volume and complexity“, Kagan/Dillon 2001: 513f.), können die Herkunftssprecher gleich mit komplexen, authentischen Texten im Unterricht konfrontiert werden „macro approach: full range of native language input, i.e. movies, documentaries, lectures“ (ebd.) (dazu noch unten).

6. Schließlich bestehen deutliche Unterschiede in der Leichtigkeit und Schnelligkeit des Spracherwerbs. Während die Herkunftssprecher wesentlich leichter und schneller höhere Kompetenzebenen erreichen und sich unter anderem maximal dem *native speaker*-Niveau annähern können (Dubinina/Polinskaja 2013: 35), haben die Fremdsprachenlerner einen deutlich mühsameren und verlangsamten Erwerbsprozess. Auf diesen Unterschied sollte besonders geachtet werden, wenn der Unterricht in gemischten Gruppen – ohne Trennung zwischen Herkunftssprechern und Fremdsprachenlernern – stattfindet.

2.3. Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Russischunterricht

Sowohl die Fremdsprachenlerner als auch die Herkunftssprecher/-innen haben in Hinblick auf das Erlernen der russischen Sprache ihre eigenen Bedarfsbereiche, die sich teilweise überlappen können. Für den herkunftssprachlichen Unterricht sind die einzelnen Bedarfsbereiche in der Literatur bereits beschrieben worden (vgl. Bruggemann 2018, Bruggemann 2019, Kagan/Dillon 2001, Polinsky/Kagan 2007, Dubinina/Polinskaja 2013). Die folgende Tabelle stellt die wesentlichen Bedarfsbereiche auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen dar, die aus zahlreichen empirischen Untersuchungen und Beobachtungen aus der Sprachpraxis folgen und die im herkunftssprachlichen Unterricht abgedeckt werden müssen (eine ausführliche Darstellung ist in Bruggemann 2019 zu finden). Der Fokus dieser Darstellung fällt dabei auf die systemlinguistischen Bereiche. Sprachliches Handeln, Pragmatik und normgerechtes Sprechen, interkulturelle Kompetenzen und Landes- und Kulturkunde werden hier nicht berücksichtigt, sind aber ohne Zweifel für den herkunftssprachlichen Unterricht genauso wichtig und müssen im Lernprozess entsprechend eingesetzt werden.

Sprachliche Ebene	Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Unterricht
phonetische Ebene	Artikulation und Rezeption einzelner Laute; Sich-Bewusstmachen der Laut-Schrift-Asymmetrie und der phonetischen Kombinatorik (Reduktion, Assimilation, Stimmtonverlust); Sich-Bewusstmachen der Palatalisiertheit und Velarisiertheit der Konsonanten;

morphematische Ebene	Sich-Bewusstmachen der Morphemik; Verwendung der Morphemik in der Wortbildung; Prinzip der Morphemkonstanz; Sich-Bewusstmachen der ungebundenen Morphemik;
morphologische Ebene	Stabilisierung der unvollständig erworbenen, fehlenden grammatischen Kategorien
lexikalische Ebene	Erweiterung des Wortschatzes aus allen funktionalen Stilen; Lexikalische Kollokationen
syntaktische Ebene	Syntaktische Valenzstrukturen; Typen des zusammengesetzten Satzes, Konjunktionen und Wortstellung Interpunktion
Textebene	Erweiterung der Textkompetenz auf verschiedene Textsorten; Sich-Bewusstmachen der stilistischen Differenziertheit; Gebrauch der adäquaten, textkompositionalen sprachlichen Mittel

Tab. 2: Überblick über die einzelnen Bedarfsbereiche auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen

Im Folgenden werden die einzelnen Bedarfsbereiche auf die oben dargestellten sprachkommunikativen Kompetenzen (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) übertragen und ausführlicher dargestellt. Am Ende der Darstellung wird diese Übertragung tabellarisch abgebildet, und die einzelnen Bedarfsbereiche werden auf die Sprachkompetenzen bezogen.

Vorweg gesagt können manche Bedarfsbereiche kompetenzspezifisch ausfallen, wie z. B. der Bereich in der Artikulation einzelner Laute, der nur fürs Sprechen wichtig ist. Andere Bedarfsbereiche sind dagegen weniger kompetenzspezifisch und für das Training aller Kompetenzen wichtig, z.B. der Ausbau des Wortschatzes und seine funktionale Differenzierung.

2.3.1. Hören – Rezeption von Mündlichem: Wesentliches zur Förderung des Hörverstehens

Rezeptiver Bilingualismus als eine der Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs und der Bilingualität, d. h. die Fähigkeit, eine Sprache wahrzunehmen (Sprachrezeption) und zu verstehen, ohne sie jedoch produktiv zu verwenden (Sprachproduktion), ist eine weit verbreitete, aber kaum empirisch untersuchte Form der Bilingualität. Zum Russischen kann hier eine Untersuchung von Anstatt (2018) erwähnt werden, in der drei Probanden mit rezeptiver Bilingualität herangezogen werden und die die in vielen Arbeiten ausgesprochene Annahme bestätigt, dass diese Kompetenzen in der sprachlichen Rezeption, also das Hörverstehen, durchaus sehr stark ausgebaut werden können, auch bei fehlender oder aufgegebener Sprachproduktion. Tiefergehende Untersuchungen mit einer größeren Anzahl von Probanden müssen aber noch aus der Mehrsprachigkeitsforschung folgen.

Dubinina/Polinskaja 2013 beschreiben eine Reihe weiterer empirischer Untersuchungen zum Hörverstehen von in den USA lebenden Herkunftssprechern. Die Autorinnen zeigen, dass

die weitverbreitete Annahme, die Herkunftssprecher könnten ohne Schwierigkeiten alles verstehen, durchaus hinterfragt werden sollte. Insbesondere in den mehrdeutigen Untersuchungssätzen, bei denen der situative Kontext keine Verständnistütze ist und allein die sprachlichen Strukturen die Bedeutung des Satzes festlegen, bekommen die Herkunftssprecher Probleme im Hörverstehen. So wird der zweite Satz (2) von Herkunftssprechern wie der erste (1) Satz interpretiert (Polinsky 2011):

(1) *Где машина, которая обьезжает по кругу велосипед?*

(2) *Где машина, которую обьезжает по кругу велосипед?*

Meist können aber die situationsgestützten und die alltagstypischen Kontexte von (rein rezeptiv bilingualen) Herkunftssprechern jedoch ohne große Schwierigkeiten verstanden werden, so dass die erwachsenen Herkunftssprecher dem herkunftssprachlichen Russischunterricht ohne Probleme folgen können, und es können gleich komplexe, authentische Texte im Unterricht eingesetzt werden. Wie bereits erwähnt sprechen Kagan und Dillon in diesem Zusammenhang von einer grobkörnigen Herangehensweise, von einem „macro approach: full range of native language input, i.e. movies, documentaries, lectures“ (Kagan/Dillon 2001: 513f.). Es ist also im herkunftssprachlichen Unterricht keine nach Schwierigkeit gestufte und spezielle feinkörnige, feinmaschige Einübung des Hörverstehens nötig, wie dies im fremdsprachlichen Unterricht zu erwarten wäre („micro-approach: short simple texts, gradually increasing in volume and complexity“, ebd.). Der herkunftssprachliche Unterricht kann gleich auf Russisch und mit stilistisch vielfältigen, komplexen authentischen Audio- oder Videoquellen aller Art (Massenmedien-Audiotexte, Filme, Musikstücke und Hörspiele usw.) gestaltet werden.

Von den Bedarfsbereichen ist der Wortschatzausbau, seine funktionale Differenzierung und lexikalische Kollokation für die Förderung des Hörverstehens wesentlich, andere Bedarfsbereiche betreffen dagegen die Förderung anderer sprachkommunikativer Kompetenzen.¹ Wenn man der oben erwähnten Untersuchung von Polinsky (2011) folgt, können bei ambigen und situationslosen Kontexten oder komplexeren Hörtexten ebenfalls Kenntnisse der Grammatik (morphologische und syntaktische Ebene) zum Hörverstehen maßgeblich beitragen. Sie sind für die alltägliche Kommunikation jedoch vermutlich weniger relevant und können eher in komplexeren Hörtexten (z. B. schnell gesprochenen Nachrichten oder Berichte ohne visuelle Unterstützung) gebraucht werden.

Übertragen auf die Formen der Bilingualität, wie ich sie in diesem Aufsatz vorgeschlagen habe, könnte man noch hinzufügen, dass die sprachkommunikative Kompetenz im Hörverstehen mit der oben dargestellten Auffächerung der Bilingualität steigt, d. h. im Falle der voll ausgebildeten Zweisprachigkeit in allen vier Kompetenzbereichen ist das Hörverstehen als

¹ Am Rande sei noch erwähnt, dass das Hörverstehen gestört sein kann, wenn die Herkunftssprecher Probleme in der Rezeption einiger Laute haben, z.B. die Palatalisiertheit eines Konsonanten nicht hören. Dies ist aber vor allem für die Schreibkompetenz relevant, nicht für das Verstehen (dazu unten).

Kompetenz ebenfalls auf der höchsten Kompetenzstufe. Dies bedeutet, dass die Höhe der rezeptiven Kompetenzen weitgehend von dem Erwerb der produktiven Kompetenzen abhängig ist. Andererseits, wie bereits erwähnt, kann sie durchaus sehr hoch ausgebildet werden, auch im Fall komplett fehlender produktiver Kompetenzen wie Sprechen und Schreiben. Insgesamt müssen aber die rezeptiven Kompetenzen des Hörens in der Herkunftssprache Russisch genauer untersucht werden.

2.3.2. Lesen – Rezeption von Schriftlichem: Wesentliches zur Förderung des Leseverstehens

Die Entwicklung der Fähigkeit zu lesen (und auch zu schreiben) wird in Zusammenhang mit der Herausbildung der Literalität gebracht, die über die basale Verbindung zwischen Lauten und Graphemen hinaus auf das Lesevermögen und die Textkompetenz und damit auf die Herausbildung der Schriftsprache (Bildungssprache) ausgreift. Außerdem ist die Entwicklung der Lesefähigkeit für die Herausbildung der Sprachbewusstheit wesentlich (Krause/Savenkova 2016: 133f.) und damit im herkunftssprachlichen Unterricht, dessen Grundprinzip gerade die Sprachbewusstheit betrifft, nicht wegzudenken.

Lesefertigkeit (sowohl das Leseverstehen als auch das Laut-Lesen) der Herkunftssprecher im Russischen ist bis jetzt kaum im Fokus der Mehrsprachigkeitsforschung und der herkunftssprachlichen Didaktik gestanden. Einen guten Forschungsüberblick über die Lesekompetenz und Lesefähigkeit, auch des Laut-Lesens im Zusammenhang mit dem rezeptiven Leseverstehen, ist in Krause/Savenkova (ebd.: 137ff.) zu finden. Die erste empirische Arbeit, die die Laut-Lesefertigkeit der russischen Herkunftssprecher im Alter von 7 bis 17 Jahren im Vergleich zu den monolingualen Metropolesern berücksichtigt, stammt aus der Hamburger Ru-LIPS_laut-Studie von Krause/Savenkova (ebd.). Ergebnisse dieses Projektes betreffen die Flüssigkeit des Laut-Lesens, die Anzahl und die Art der Abweichungen, die Anzahl der Selbstkorrekturen u.a.

Zu den Ergebnissen zählen: Das Vermögen des Laut-Lesens bei den Herkunftssprechern nimmt mit dem Alter der Probanden zu. Leseflüssigkeit und Lesegeschwindigkeit verbessern sich mit zunehmendem Alter, auch wenn die Laut-Lesekompetenzen der Herkunftssprecher deutlich niedriger abschneiden als die der monolingualen Metropolsprecher. Was die Abweichungen selbst angeht, so finden die Forscherinnen heraus, dass die herkunftssprachlichen Probanden mehr von dem laut zu lesenden Text abweichen. Allerdings geht es primär um die Abweichungen phonetischer/phonologischer Art (Realisation der palatalisierten vs. velarisierten Konsonanten; der Zischlaute; Reduktion der unbetonten Vokale und auch die Wortbetonung), während die monolingualen Metropolsprecher eher zu lexikalischen Abweichungen tendieren.

Da es sich um eine produktive Kompetenz handelt, könnte die Fähigkeit laut zu lesen ebenfalls unter der produktiven mündlichen Kompetenz Sprechen erfasst werden. Denn gerade beim Aussprechen/Vorlesen unbekannter Wörter kommen die in der Studie von Krause/Savenkova beschriebenen Abweichungen vor. Die Fähigkeit, unbekannte Wörter laut vorzulesen und vorzusprechen, muss also im herkunftssprachlichen Unterricht automatisiert werden. Dafür sind

explizite Kenntnisse der phonetischen Gesetze und Spezifika des Russischen eine Voraussetzung (dazu unten, Kap. 2.3.3.)

Das rezeptive Leseverständnis komplexer Texte hängt dagegen weniger von den Bedarfsbereichen der phonetischen Ebene ab als von Wortschatzumfang und Kenntnissen der sprachlichen Strukturen. Zu seiner Förderung sind die Bedarfsbereiche auf der lexikalischen, morphologischen, syntaktischen und z. T. der Textebene besonders relevant. Insgesamt kann das Lesevermögen (Leseverstehen und Laut-Vorlesen) als wichtige Komponente des herkunftssprachlichen Unterrichts gewertet werden, die zur Förderung anderer produktiver Kompetenzen und zur Herausbildung der Literalität maßgeblich beiträgt.

2.3.3. Sprechen – mündliche Produktion: Wesentliches zur Förderung der Sprechfertigkeit

Tatsache ist, wie bereits erwähnt, dass die Höhe der mündlichen Kompetenzen nicht zwangsläufig von dem Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen und Schreiben) abhängt. So können die Kompetenzen im mündlichen Bereich ein hohes Niveau auch bei komplett fehlender Alphabetisierung (auch ohne Schreib- und Lesefertigkeit) erreichen oder bei Kenntnis lediglich der Druckbuchstaben im Russischen, was nicht unbedingt mit Schreib- und Leseerfahrung einhergeht. Umgekehrt aber ist davon auszugehen, dass, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen (Leseverstehen und Schreiben) bereits auf einem hohen Niveau vorhanden sind, auch sehr hohe mündliche Kompetenzen zu erwarten sind.

Wenn auch genauere Angaben darüber nicht möglich sind, wie viele Herkunftssprecher welchen Formen der Bilingualität gemäß ihren „mitgebrachten“ Sprachkompetenzen zugeordnet werden können, sprechen die Erfahrungswerte aus dem herkunftssprachlichen Russischunterricht dafür, dass die *meisten* Herkunftssprecher, die zum Slavistik-Studium erscheinen, bereits in der Lage sind, ihre routinierten, basalen kommunikativen Ziele und Intentionen adäquat zu bewältigen, so dass der Eindruck entstehen könnte, man habe es mit einem – wenn auch sprachlich vielleicht nicht auf dem höchsten Niveau – *native speaker* zu tun (vgl. auch Dubinina/Po-linskaja 2013: 30f.). Die rein rezeptiven Herkunftssprecher sind dagegen eher in der Minderheit. Allerdings können die Dunkelziffern viel höher ausfallen, wenn man die Möglichkeit in Betracht zieht, dass die rein rezeptiven Herkunftssprecher sich für Kurse der Fremdsprachenlerner anmelden und verschweigen, dass sie zu Hause nicht nur Deutsch, sondern auch Russisch gehört haben.

Dieser Eindruck im Mündlichen, dass man einen *native speaker* mit wenigen Normabweichungen vor sich hat, verflüchtigt sich jedoch sehr schnell, wenn es z. B. an das Vorsprechen (oder Vorlesen) unbekannter und schwieriger (langer) Wörter geht. Wenn die Artikulation bekannter Wörter in der routinierten Alltagskommunikation meist ohne Ausspracheprobleme gewährleistet ist, werden unbekannte Wörter nicht reduziert, falsch betont und mit großer Mühe überhaupt ausgesprochen, und die Herkunftssprecher bekommen dieselben Ausspracheschwierigkeiten wie die Gruppe der Fremdsprachenlerner, die aus dem Schriftbild die richtige Aussprache ableiten muss.

Um diese Fertigkeit richtiger Aussprache von unbekannten Wörtern einzuüben, ist die Sensibilisierung für die Laut-Schrift-Asymmetrie im Russischen, die im Wesentlichen auf den vier Gesetzen der phonetischen Kombinatorik – Reduktion, Assimilation, Stimmtonverlust und Akkomodation – basiert, eine Voraussetzung. Daher ist der Bedarfsbereich „Bewusstmachung der Laut-Schrift-Asymmetrie“ auch für die Kompetenz Sprechen durchaus relevant.

Wenngleich die Herkunftssprecher in der spontanen Rede Vermeidungsstrategien einsetzen, z. B. keine ihnen unbekannten Wörter verwenden, so dass die phonetischen Abweichungen minimal erscheinen, kann jedoch bei ihnen trotzdem ein eigener Akzent herausgehört werden, der auf die einzelnen Artikulationsschwierigkeiten (auch auf die Rezeption einzelner Laute) zurückzuführen ist. Teilweise überschneiden sich die Artikulations- und Rezeptionsabweichungen der Herkunftssprecher mit denen der Fremdsprachenlerner. Beide Gruppen können z. B. keinen Unterschied zwischen stimmhaftem *ж* und stimmlosem *ш* hören. Teilweise, besonders in Norddeutschland, tauchen artikulatorische Abweichungen auf, z. B. bei der Artikulation des Vibranten *р* oder des lateralen *л*, bei der Artikulation der Vokale *и* und *ы*. Besondere artikulatorische Aufmerksamkeit kann ebenfalls die Palatalisiertheit und Velarisiertheit eines Konsonanten erfordern (vgl. Brüggemann 2019).

Zum Ausbau der Kompetenz Sprechen sind besonders die Bedarfsbereiche auf der morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Ebenen wichtig, die ebenfalls für die Herausbildung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Bedeutung sind. Vor allem geht es um die Stabilisierung unvollständig oder noch nicht erworbener grammatischer Kategorien, um die Festigung und Verbesserung der lexikalischen und syntaktischen Valenzstrukturen, die unter dem starken Einfluss der deutschen Strukturen stehen. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Erweiterung des Wortschatzes und die Sensibilisierung für seine funktionale Differenziertheit und seine angemessene Verwendung in bestimmten Gebrauchsdomänen. Denn häufig ist den Herkunftssprechern ihr Wortschatz und seine normorientierte, funktionale Einschränkung im Gebrauch nicht bewusst, so dass sie einem Dozenten bei der Begrüßung z. B. *привет* sagen können und dieses Wort für neutrales ‚Hallo‘ halten, oder stilistisch niedrige Elemente gebrauchen wie *стрёмный* für ‚ängstlich‘, *пацан* für ‚Junge‘, *малой* für ‚der kleine Bruder‘ usw. gebrauchen, und sich dabei gar keine Gedanken über seine stilistische Zugehörigkeit machen bzw. gar nicht wissen, dass sie stilistisch niedrige Wörter gebrauchen. An sich sind die Kenntnisse der stilistisch niedrigeren Elemente im Russischen ein großer Vorteil, den die Herkunftssprecher gegenüber den Fremdsprachenlernern haben, denn in Russland werden sie diese Elemente auf der Straße häufig hören und verstehen. Allerdings brauchen die Herkunftssprecher genauso das Wissen, wann man solche Elemente keinesfalls gebrauchen sollte, um etwa zu vermeiden – ohne es zu wissen und auch ohne es zu sein –, von Intellektuellen in Russland als ein nicht gebildeter *native speaker* eingeschätzt zu werden.

Abschließend möchte ich noch auf die Frage eingehen, ob für Herkunftssprecher ein gesonderter Kurs für Konversation ins universitäre Curriculum aufgenommen werden sollte oder

nicht. Ohne Zweifel ist ein Extra-Kurs als Propädeutikum für die Gruppe der rein rezeptiv Bilingualen sinnvoll, in dem gerade das Sprechen intensiv eingeübt und automatisiert wird. Bei den fortgeschrittenen Herkunftssprechern muss diese Kompetenz im Mündlichen (Sprechen und auch Vorlesen) nicht unbedingt speziell geübt werden, sie kann einfach als integraler Bestandteil im curricularen Verlauf eingeplant werden.

2.3.4. Schreiben – schriftliche Produktion: Wesentliches zur Förderung der Schreibfertigkeit

Fast alle oben abgebildeten Bedarfsbereiche zielen auf den Erwerb und Ausbau der schriftlichen Produktion in der Herkunftssprache. Generell nehmen der Erwerb und der Ausbau der schriftlichen Kompetenzen im herkunftssprachlichen Unterricht eine zentrale Rolle ein, nicht nur weil die schriftsprachlichen Kompetenzen bei vielen Herkunftssprechern fehlen oder ausgebaut werden sollten, sondern auch weil der Ausbau der schriftsprachlichen Kompetenzen den Ausbau und die Erhöhung aller anderen Kompetenzen – Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen – mit sich bringt.

Für den herkunftssprachlichen universitären Unterricht, der jedes neue Semester mit einer neuen Zusammensetzung der Gruppe der Herkunftssprecher zurechtkommen muss, ist eine Binnendifferenzierung der Sprachkompetenzen und eine entsprechende Einstufung in Schreibanfänger (rezeptive Bilinguale, rein mündlich Bilinguale, Bilinguale mit Leseerfahrung) und Schreibfortgeschrittene (Bilinguale mit bereits durch einen gesteuerten Unterricht trainierter schriftlicher Produktion) erforderlich (Brüggemann 2018: 182). Denn der herkunftssprachliche Schreibanfängerunterricht weist spezifische Bedarfsbereiche auf, die gleich am Anfang – in welcher Form auch immer: in einem Propädeutikum oder auch in einem gemischten, heterogenen Kurs – abgedeckt werden müssen (zu den Prinzipien des herkunftssprachlichen Schreibanfängerunterrichts vgl. detaillierte Darstellung in Brüggemann (ebd.: 183ff.).

Wesentlich sind dabei die Sensibilisierung für den Graphembestand des Russischen und die Verbindung zwischen der lautlichen und schriftlichen Ebene der Sprache. Einen großen Platz im Anfangsunterricht nehmen die Regeln der russischen Phonem-Graphem-Korrespondenz ein, die von den deutschen Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln abweichen (z. B. schreibt man auf Russisch in *учить* <ч> und nicht <тш>, oder in *умею* <ю> und nicht <йу> usw.), welche ihrerseits eine Transferquelle darstellen. Ein weiterer Schwerpunkt ist der Erwerb der Regeln der phonetischen Kombinatorik (Reduktion, Assimilation, Stimmtonverlust und Akkomodation) und ihre Anwendung bei der Verschriftlichung der rein mündlich erworbenen russischen Sprache. Im Unterschied zu den Fremdsprachenlernern müssen die Schreibanfänger-Herkunftssprecher in diesem Bereich einen entgegengesetzten Weg – von Aussprache zur Schrift – gehen und einüben, d. h. bei jedem potenziellen [a] sollte als erstes überlegt werden, ob es evtl. als <o> geschrieben wird oder doch als <a>, bei [i] dann z. B. <я>, <е> oder <a> usw. Schließlich sollte die Palatalisierung bzw. die Velarisierung der Konsonanten im Russischen trainiert werden – nicht nur in der Rezeption und Artikulation einzelner Laute, sondern vor allem bezogen auf den Bereich der Orthographie und auf die Regeln des Setzens von

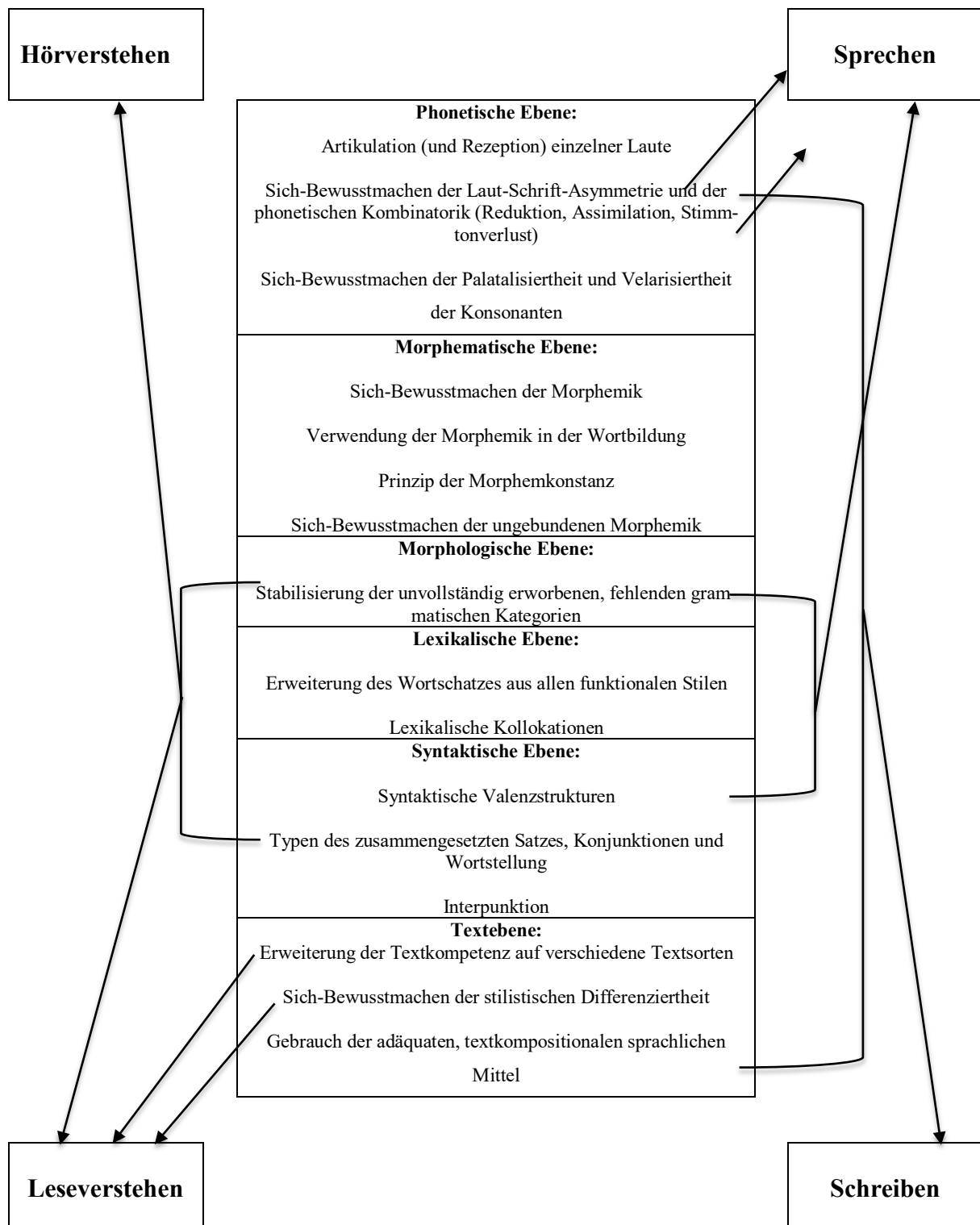
Weichheits- oder Härtezeichen. Die expliziten Kenntnisse der Phonetik des Russischen und die spezifischen Bedarfsbereiche auf der phonetischen Ebene sind für den Schreibanfänger-Unterricht von großem Nutzen, sei es bei der Aussprache neuer unbekannter oder schwieriger Wörter selbst (s. o.), sei es beim Schreibbeginn und der Verschriftlichung bekannter, korrekt ausgesprochener, aber noch nicht geschriebener Wörter.

Weiteres Hauptgewicht des herkunftssprachlichen Anfängerunterrichts fällt auf die morphematische Ebene mit ihren spezifischen Bedarfsbereichen (vgl. Brüggemann 2018: 187ff.). In diesem Zusammenhang sind für die Schreibanfänger die Bewusstmachung des Morpheminventars im Russischen mit seiner Unveränderlichkeit in der Rechtschreibung (Prinzip der Morphemkonstanz) und die morphembezogenen orthographischen Regeln (z. B. zur Rechtschreibung bestimmter Präfixe, Suffixe usw.) erforderlich. Bewusstmachung der Morphemik bezieht ebenfalls die expliziten Kenntnisse der grammatischen Morphemik und den gesteuerten Erwerb der unvollständig oder noch gar nicht erworbenen grammatischen Kategorien (Brüggemann 2016, in diesem Band) mit ein (zum Stellenwert der Grammatik im herkunftssprachlichen Unterricht vgl. Kap. 2.2. und Bergmann 2015).

Für die Schreibfortgeschrittenen, d. h. bilinguale Studierende mit bereits durch gesteuerten Unterricht trainierter schriftlicher Produktion, z. B. in der russischen Schule, falls das Migrationsalter ab 9 Jahren ist oder falls sie den Russischunterricht an deutschen Schulen besucht haben u. a., sind die Bedarfsbereiche der syntaktischen Ebene und der Textebene zentral. Primär geht es im fortgeschrittenen herkunftssprachlichen Unterricht darum, valenzbezogene, oft fossilisierte, syntaktische und semantische Transfererscheinungen (matter und pattern replication) aus dem Deutschen bewusst zu machen sowie die abweichenden syntaktischen und semantischen Konstruktionen des Russischen einzuüben. Gleichzeitig sollten die wichtigsten Typen der komplexen Sätze – Konditional-, Kausal-, Konzessiv-, Konsekutiv-, Finalsätze usw. – und ihre charakteristischen sprachlichen Ausdrucksmittel (z. B. typische Konjunktionen) sowie Interpunktionsregeln des Russischen eine zentrale Stelle im fortgeschrittenen herkunftssprachlichen Unterricht einnehmen (vgl. einen Vorschlag von Kukla in diesem Band). Darüber hinaus sind die Bedarfsbereiche der Textebene vorrangig. Vor allem sollte der herkunftssprachliche fortgeschrittene Unterricht auf die Entwicklung der Textkompetenz zielen und dem Erwerb der die Textkomposition erzeugenden sprachlichen Mittel wie Konnektoren u. a. sowie dem Erwerb der Textsortenkompetenz und ihrer stilistischen Differenziertheit gewidmet sein (vgl. dazu Bergmann 2014: 88f.).

2.3.5. Übersicht über die einzelnen Bedarfsbereiche bezogen auf die einzelnen rezeptiven und produktiven Kompetenzen

Folgende Übersicht ordnet die einzelnen, systemlinguistisch fokussierten Bedarfsbereiche zur Herausbildung der oben dargestellten, curricular verankerten rezeptiven und produktiven Kompetenzen (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben).



Weiterhin kann man zwischen kompetenzspezifischen und kompetenzübergreifenden Bedarfsbereichen unterscheiden. So gehören zu den kompetenzspezifischen Bereichen z. B. der Bedarfsbereich ‚Artikulation‘ (nur zum Sprechen) und die Bedarfsbereiche ‚Laut-Schrift-Asymmetrie‘, ‚Palatalisiertheit‘, ‚Morphemik‘, ‚Wortbildung‘ und ‚Morphemkonstanz‘ (zum Schreiben in der Anfängerphase). Dagegen sind die meisten Bereiche der morphologischen, lexikalischen, syntaktischen und textuellen Ebene kompetenzübergreifend.

schen und syntaktischen Ebene als kompetenzübergreifend einzustufen. Sie sind für die Herausbildung aller vier Kompetenzbereiche (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in der Ausbauphase) wesentlich. Die Bereiche der Textebene betreffen primär die Herausbildung der Lesekompetenz und der Schreibkompetenz in der Ausbauphase.

3. Schluss

Der vorliegende Beitrag leistet einen Entwurf der curricular verankerten systemlinguistisch fokussierten Bedarfsbereiche im universitären herkunftssprachlichen Russischunterricht. Dabei wird der Versuch unternommen, den curricularen Entwurf den vier verschiedenen Typen der Bilingualität – rezeptive Bilingualität, mündliche Bilingualität, mündliche Bilingualität mit Lesekompetenzen und voll ausgebildete Bilingualität – anzupassen und die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Sprachkompetenzen der herkunftssprachlichen Studierenden zum Studienbeginn hoch variabel ausfallen können. Demzufolge sollte den rezeptiv Bilingualen und den rein mündlich Bilingualen ohne herausgebildete Literalität ein spezieller Kurs für Sprech- und Schreibanfänger angeboten werden, in dem vor allem die Verbindung zwischen Lauten und Graphemen und bei den rezeptiv Bilingualen die Sprechfertigkeit extra eingeübt werden.

Heutzutage findet man im universitären herkunftssprachlichen Russischunterricht alle vier Formen der Bilingualität. Vorstellbar wäre es jedoch, dass sich aufgrund des *language shift* und der *Drei-Generationen-Regel* (Riehl 2014: 64f.) dieses Bild mit den vier verschiedenen Formen der Bilingualität in Zukunft ändert. Möglicherweise werden mit der Zeit mehr rezeptiv Bilinguale zum universitären Russischunterricht kommen, weil z. B. demnächst die dritte Generation zu studieren beginnt. Dadurch kann sich die Gewichtung der einzelnen Sprachkompetenzen im herkunftssprachlichen Unterricht ebenfalls verschieben. Die vorliegende Darstellung ist also als ein dynamischer Entwurf zu verstehen, nicht nur weil man als Dozent sowieso jedes Semester mit einer Neu-Zusammensetzung konfrontiert wird, sondern auch weil das Gesamtbild der Heterogenität mit der Zeit Veränderungen unterliegen wird. Vermutlich bleiben aber, wenn das Migrationsgeschehen weiter besteht, auch die vier Typen der Bilingualität an sich erhalten.

Zu konzedieren wäre noch, dass dieser curriculare Entwurf nur für den universitären Kontext gilt und nicht der Anspruch damit verknüpft ist, die Bedarfsbereiche im schulischen herkunftssprachlichen Unterricht abzudecken. Weiterhin können gravierende Unterschiede im Gesamtbild der Heterogenität hinsichtlich der Sprachkompetenzen zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen und auch zwischen einzelnen Städten, denn nicht in jeder Stadt sind gleichwertige schulische oder anderweitige Angebote für den herkunftssprachlichen Unterricht gegeben.

Was das Niveau der einzelnen Kompetenzen – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – angeht, kann man feststellen, dass einerseits ein hohes Niveau der mündlichen Kompetenzen (Hören und Sprechen) nicht zwangsläufig ein hohes Niveau der schriftlichen Kompetenzen impliziert, d. h. es kommen durchaus Lerner zum Unterricht, die bereits ohne Mühe und Blockaden flüssig sprechen können, ohne vorher Lesen und Schreiben gelernt zu haben. Dagegen kann

man andererseits davon auszugehen, dass ein hohes Niveau der schriftlichen Kompetenzen (Lesen und Schreiben) durchaus ein hohes Niveau der mündlichen Kompetenzen bedingt. Und das Trainieren von Schreibfertigkeiten bedeutet gleichzeitig die Verbesserung aller weiteren Kompetenzen.

Und schließlich sollte hier noch kurz erwähnt werden, was in Kap. 2.2. bereits dargelegt wurde, dass die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen zwischen Fremdsprachenlernern und Herkunftssprechern (auch rein rezeptiven Herkunftssprechern) sehr groß sind. Diese Unterschiede betreffen die Organisation des Unterrichts (Umgang mit Binnenheterogenität), den Unterrichtsansatz (kommunikationsorientiert vs. wissensorientiert) und die Herangehensweise (micro-approach vs. macro-approach, vom Schriftbild zur Aussprache vs. vom Lautbild zur Verschriftlichung) sowie die Unterrichtsprogression (Schnelligkeit des Spracherwerbs) und Erreichbarkeit der Kompetenzstufen. Diese Unterschiede begründen die äußere Differenzierung und die Trennung der beiden Lernergruppen in der Anfangsphase.

Literatur

- Anstatt, Tanja (2011): Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach*, 67: 7-31.
- Anstatt, Tanja (2012): In zwei Sprachen zu Hause: Slavisch-deutsche Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet. In: LWL-Industriemuseum & Osses, D. (Hg.): *Nach Westen. Zuwanderung aus Osteuropa ins Ruhrgebiet*. Essen: 47-53.
- Anstatt, Tanja (2018): Input ohne Output: Rezeptiver Bilingualismus und sein Potenzial. In: Mehlhorn, G./Brehmer, B. (Hg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: 15-38.
- Bergmann, Anka (2014): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen.
- Bergmann, Anka (2015): Fokus auf Sprache im Russischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, 5: 9-11.
- Besters-Dilger, Juliane (2013): Russian in Germany: Intermediate Results on L1 Attrition. In: Moser, M./Polinsky, M. (Eds.): *Slavic Languages in Migration*. Wien: 189-204.
- Bloomfield, Leonard (1984/1933): *Language*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Brehmer, Bernhard (2007): Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: 163-186.
- Brehmer, Bernhard (2016): „Starke und Schwache Sprachen? Sprachbalance und Sprachdominanz bei russisch-deutschen Jugendlichen“. Unveröffentlichter Gastvortrag an der Universität Regensburg (18.03.2016).

- Brehmer, Bernhard (2017): „*Masse oder Klasse? Zur Bedeutung von Quantität und Qualität des elterlichen Inputs für den Erwerb von Herkunftssprachen (am Beispiel der Herkunftssprache Russisch in Deutschland)*“. Unveröffentlichter Gastvortrag an der Universität Tübingen (07.12.2016).
- Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. LinguS 4. Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis. Tübingen.
- Brüggemann, Natalia (2016): Herkunftssprache Russisch. Unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In: Bazhutkina, A./Sonnenhauser, B. (Hg.): *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXII. JungslavistInnen-Treffen in München*. München: 37-58.
- Bruggemann, Natalia (2018): Osobennosti russkogo jazyka kak unasledovannogo v Germanii. *Przegľad rusycystyczny*. Nr. 2 (162): 159-173.
- Brüggemann, Natalia (2018): SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In: Bergmann, A./Caspers, O./Stadler, W. (Hg.): *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.09.2016)*. Innsbruck: 177-192.
- Brüggemann, Natalia (2019): Überblick über die Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Russischunterricht aus systemlinguistischer Perspektive. In: Drackert, A./Karl, K. B. (Hg.): *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck (19./20.02.2018)*. Innsbruck: 237-257.
- Dubinina, I. E./Polinskaja, M. S. (2013): Russkij jazyk v SŠA. V: Rovinskaja, M. M. (Hg.): *Russkij jazyk zarubež'ja*. Sankt Peterburg: 13-40.
- Kagan, Olga/Dillon, Kathleen (2001): A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal* 45: 507-518.
- Kagan, Olga/Kudyma, Anna (2012): *Učimsja pisat' po-russki. Ėkspress-kurs dlja dvujazyčnych vzroslych*. Sankt-Peterburg.
- Karl, Katrin Bente (2012): *Bilinguale Lexik. Nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. München.
- Klein, Wolfgang (2010): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Hoffmann, L. (Hg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/New York: 902-924.
- Krause, Marion/Savenkova, Nelli (2016): Lautes Lesen im Russischen: Herkunftssprecher_innen und lebensweltlich monolinguale Kinder und Jugendliche im Vergleich. *Wiener Slawistischer Almanach* 77: 133-157.
- Lenneberg, Eric (1967): *Biological Foundations of Language*. New York.
- Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit (Multilingualism / Plurilinguisme). In: *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1. Berlin/New York: 233-245.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: 93-114.

- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, P. (Hg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: 43-52.
- Pavlenko, Aneta (2004): L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism. In: Schmid, M. S. et al. (Hg.): *First Language Attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam/Philadelphia: 47-60.
- Polinsky, Maria/Kagan, Olga (2007): Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1/5: 368-395.
- Polinsky, Maria (2011): Reanalysis in adult heritage language. *Studies in Second Language Acquisition* 33: 305-328.
- Polinsky, Maria (2015): Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26 (1): 7-27.
- Rachilina, E./Maruškina, A. (2015): Korpusnye issledovanija osobennostej reči nestandartnych govorjaščich ("cheritažnyj russkij"). V: *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvističeskich issledovanij*. T. XI. Nr. 1: 621-639.
- Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutungen. In: Heints, D./Müller, J. E./Reiberg, L. (Hg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule* (KöBeS, Heft 4). Köln: 14-24.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt.
- Schmid, Monika S. (2011): *Language Attrition*. Cambridge at al.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition*. Cambridge.
- Valdés, Guadalupe (2000): The Teaching of Heritage Languages: An Introduction for Slavic-Teaching Professionals. In: Kagan, O./Rifkin, B. (Hg.): *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington, Indiana: 375-403.
- Wald, Veronika (2009): *Valenzstrukturen im russisch-deutschen Sprachkontakt*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Regensburg.